

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS INICIAIS E NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Rosaria de Fátima Boldarine¹
Raquel Lazzari Leite Barbosa²

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise dos resultados de um estudo sobre as práticas de leitura de um grupo de professores da escola pública, discutindo como estas práticas se constituem desde a formação inicial até o período de atuação docente. Os professores selecionados tiveram sua formação entre o fim da década de 1960 e o início de 1980, permanecendo como docentes da escola pública nos vinte anos posteriores. Utilizando como metodologia a pesquisa narrativa, discutiremos como a questão da leitura aparece na vida desses profissionais, quais suas representações a respeito da mesma e de que maneira a leitura permeia suas vidas e suas atuações na escola, passando pelos primeiros contatos com os livros até o embate entre teoria e prática, observado nas falas dos professores entrevistados, sempre levando em conta a formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente; Práticas de Leitura; Escola; Representações; Pesquisa Narrativa

1 INTRODUÇÃO

Este texto visa desenvolver uma análise de resultados de pesquisa sobre o tema práticas de leitura entre professores atuantes numa escola pública do Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada com dez professores de uma escola estadual de ensino fundamental e

¹ Rosaria de Fátima Boldarine, Av. Min. Petrônio Portela, 2173 Ap. 112 b, Freguesia do Ó, São Paulo, Tel.: (11) 3978-5174, e-mail: lispec@ig.com.br. Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília, Mestre em Educação pela UNESP/Marília, Membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores” (GEPLENP) da UNESP/Assis, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

² Raquel Lazzari Leite Barbosa, Travessa Brasil, 505, Vila Fiúza, Assis/SP, Tel.: (18) 9775-5153, e-mail: raqueleite@uol.com.br. Livre-docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”; Doutora em Educação pela UNICAMP; Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP, É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília e do Departamento de Educação da UNESP/Assis, além de se encontrar como líder do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores” (GEPLENP) da UNESP/Assis.

médio, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, durante o ano de 2009, e procurou privilegiar aspectos voltados para a formação desses docentes, em especial, sobre a importância de questões relacionadas a práticas de leitura em seu cotidiano e na vida profissional.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: os professores deveriam ter tido sua formação inicial até o final da década de 1960 e sua formação superior até, no máximo, 1985. A escolha por esse período aconteceu, porque, embora seja um período historicamente muito curto, ele apresenta diversas transformações tanto da sociedade em geral quanto da própria educação. Formados em um determinado contexto e atuando em outro completamente diferente, pretendia-se observar como se constituem as relações dos professores com a leitura, as questões pedagógicas e a própria escola; uma das exigências era a de que os entrevistados deveriam ter permanecido desde o início de sua docência até os dias atuais atuando na escola pública. A seleção desse critério deve-se ao fato de acreditar que por meio dele é possível perceber melhor as relações estabelecidas dentro do espaço escolar público, pois todos os professores passaram pelos mesmos processos, tanto históricos quanto de transformações na educação. Não houve, para fins de seleção, a busca por professores de uma mesma disciplina, pois se entende que, com variadas formações, existia maiores possibilidades de realizar uma pesquisa mais ampla, visto que cada especialidade exige uma postura diferenciada com relação aos estudos pedagógicos, além de manter diferentes relações com a questão da leitura.

As discussões versaram sobre maneiras como a leitura permeou suas ações na escola, quais as representações mais marcantes ligadas à leitura no exercício da docência, como foram os primeiros contatos desses professores com os livros e o papel da leitura no embate teoria/prática e desempenho em sala de aula.

Na elaboração do trabalho a metodologia privilegiada envolveu o recurso à pesquisa narrativa. A pesquisa narrativa, no campo educacional, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, vem sendo bastante difundida e utilizada nos últimos anos. Pesquisadores como Nóvoa (1993), Josso (2006), Goodson (2008), Pineau (2006) entre outros, têm apresentado trabalhos bastante incentivadores para estudos nessa linha. As abordagens são muito diversificadas e abrangentes, envolvendo a constituição do educador reflexivo, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação entre outros temas.

A escolha de tal metodologia se justifica pelo interesse de, com base em histórias de vida, procurar entender melhor, por meio de entrevistas, alguns dos processos que envolvem a formação de professores. Segundo Josso:

[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSE, 2006, p. 27).

Acredita-se que a pesquisa desenvolvida representou — por meio dos relatos dos professores colaboradores durante as entrevistas — uma contribuição para um melhor conhecimento sobre alguns dos processos do ser e do vir a ser relacionados às práticas de leitura. Os depoimentos possibilitaram uma percepção de pistas esclarecedoras a respeito do processo de construção da formação de profissionais docentes.

A pesquisa, apoiada em bibliografia geral e específica, permitiu dar voz a pessoas que somente são vistas cedendo sua voz ao outro. Essas pessoas ao serem instigadas a se manifestar expuseram suas ideias sobre fatos e movimentação cultural para além de versões correntes. Por meio de fragmentos biográficos e do desvelamento de subjetividades dos professores entrevistados foi possível efetivar uma análise de relações estabelecidas, via práticas de leitura, e de como essas relações refletiram no fazer docente dos profissionais.

Conforme dito, os professores selecionados para o estudo tiveram sua formação entre o fim da década de 60 e o início da década de 80 do século XX e permaneceram atuando na escola pública nos 20 anos posteriores.

Particularmente no Brasil, o período que se estende de 1980 a 2000 foi bastante importante para a consolidação do que se vive e vê hoje, já que foi no fim de 1970 que se iniciou o processo de finalização da ditadura imposta pelo regime militar e começou o tempo de abertura para a democracia que perdura até os dias atuais.

Depois de quase 20 anos de duríssimo regime militar, em que muitos educadores e intelectuais foram calados e perseguidos, os anos 80 iniciaram com a promessa de um futuro diferente para nosso país, e foi nesse período que as negociações para o fim da ditadura começaram a acontecer.

Para a produção intelectual brasileira, os anos de ditadura foram complicados, muitos de nossos principais pensadores, intelectuais e educadores que defendiam valores contrários à ordem vigente foram forçosamente calados ou expulsos do país, muitos tiveram, inclusive,

suas vidas ameaçadas – alguns chegaram a morrer – outros precisaram mudar do país para salvar suas vidas. Embora houvesse resistências, esse momento em muito atrasou nosso desenvolvimento intelectual.

Um dos exemplos da intolerância pode ser observado quando em 26/02/1969 foi criado o Decreto-Lei 477 que, entre outras coisas, punia professores, alunos ou funcionários que buscassem organizar movimentos – chamados pelo regime de subversivos –, passeatas ou comícios que usassem dependências ou recintos escolares para fins de subversão ou para praticar atos contrários à moral ou à ordem pública. Esse decreto é apenas um dos exemplos do cerceamento de liberdade imposto durante o período.

Outras leis e decretos atingiram diretamente a configuração da educação brasileira nesse período, sendo importante citar a Lei 5.540/68 (da Reforma Universitária), que acabou com a cátedra, instituiu o vestibular único e classificatório e os cursos parcelados através de créditos, além de criar os cursos de licenciatura curta para o magistério de 5^a a 8^a séries; e a Lei 5.692/71, que introduziu o ensino profissionalizante e a extensão do ensino obrigatório de 8 anos.

No final dos anos 70 e no início dos anos 80, começaram a contribuir de maneira mais ativa pensadores de outras áreas para discutir a educação num sentido mais amplo, impedidos de atuarem em suas funções por questões políticas durante o Regime Militar (filosofia, antropologia, história, psicologia) passaram a assumir postos na Educação. A abertura propriamente dita começou em 1985, quando ocorreu eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República, que não chegou a assumir, dando lugar ao vice José Sarney.

É neste momento, no Brasil, que profundas reformas educacionais começam a delinear-se. Entre as principais mudanças, a educação começa a transformar-se em um instrumento de ajuste às demandas do mercado, numa economia globalizada, centrada na sociedade do conhecimento, sobrepondo-se à qualidade social da educação, com vistas a uma concepção neoliberal.

Foi com essa concepção de educação com vistas à economia neoliberal que durante quase uma década discutiu-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Em 20/12/1996 sancionou-se a Lei 9394/96, também conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”. A nova LDB apresentava claramente aspectos da política neoliberal em sua constituição, entre eles, pode-se destacar a questão da busca da qualidade total para formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, pessoas cada vez mais adaptadas ao mundo do trabalho, com capacidade de modificar seu comportamento em função das mudanças que

podem acontecer, já que o emprego é cada vez mais escasso, e as mudanças tecnológicas aceleradas.

Pensando na valorização do eu pessoal que vai se construindo em consonância com o eu profissional, buscou-se valorizar as vivências pessoais para um entendimento da construção do profissional docente. Foi a partir de falas, de exposição de sentimentos, de experiências e de uma possível abertura de subjetividades por parte dos professores que, por meio da pesquisa, pode-se dizer, emergiu uma contribuição para um melhor entendimento de como as práticas de leitura de professores se modificam ou não com o passar dos anos e como acompanham as transformações sociais que, por sua vez, influenciam a atuação profissional.

Uma análise das falas dos professores colaboradores permitiu uma melhor compreensão da relevância que as práticas de leitura podem adquirir no entendimento da formação do profissional docente, no caso, envolvendo histórias de vida e até o desempenho de práticas pedagógicas.

As práticas de leitura guardam a identidade de cada leitor, bem como as interferências do espaço (no caso, da escola), do tempo dedicado à leitura e de sistemas institucionalizados de apreensão da realidade. Segundo Foucambert (1994), a relação dos indivíduos com a língua escrita não pode ser compreendida isolada da realidade social.

Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática, nas condições presentes no ato de ler. O sentido da leitura tem faces diversas, a indicação dada pelo autor, o entendimento individual, a história sociocultural. Abarca o eu, o espaço e o tempo (BARBOSA, 2009).

Ficando claro que a leitura se insere, como aponta Chartier (2001), em um contexto sócio-histórico, cultural e econômico e apresenta variações nos diferentes modos de inserção no mundo letrado, pode-se dizer que as práticas de leitura permeiam a atuação de profissionais docentes em suas relações teórico/práticas.

Assim, visando um entendimento a respeito de práticas formativas de docentes e as relações dessas práticas com leituras desenvolvidas, faz sentido invocar alguns conceitos defendidos por Jean Foucambert (1994, 2002), Pierre Bourdieu (2001, 2008) e Mikhail Bakhtin (2003, 2006). Tal invocação pode possibilitar um melhor aporte para respostas a questionamentos presentes tanto para os pesquisadores como para os professores entrevistados.

2 ALEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL E NA PRÁTICA SOCIAL

A questão da leitura na vida dos professores entrevistados aparece desde cedo em seus contextos de formação. As narrativas sobre práticas de leitura afloram na rememoração dos momentos em que os livros entraram em suas vidas, seja por meio de seus familiares, seja por meio de seus primeiros professores. Estes primeiros contatos aparentam ser muito prazerosos e surgem em suas memórias como momentos de introdução num mundo diferente daquele a que estavam acostumados. A leitura representa a entrada num outro momento de suas vidas, quase uma introdução à vida adulta; os livros e as histórias nestes primeiros contatos com a escrita surgem como representações de uma entrada num novo patamar de conhecimento.

Dizem os professores:

Eu me lembro que na fase da alfabetização aqueles prêmios, além da medalhinha, eram livros, e eu lembro até o nome de alguns que eu ganhei, um deles era o "Pintinho Vadio"... Muito bonitinha a história, então eu comecei a gostar de leitura ali naquele momento [...].³ (Profa. Vanda)⁴

Existem algumas leituras que ficaram, até outro dia numa reunião pedagógica o pessoal deu risada, logo na segunda série, eu estava chegando a São Paulo, uma professora deu um livrinho pra cada um como recordação daquele ano que tinha acabado e o meu eu não esqueço nunca, mesmo depois de tantos anos, o livro se chamava "O burrinho feliz", e todo mundo brinca dizendo que eu sou o burrinho feliz [...]. (Prof. Flávio)

O que eu me lembro é que a minha mãe era húngara e ela veio na época da segunda guerra,[...] ela veio com 7 anos e estudou e ela acabou trabalhando como alfabetizadora dessas crianças que vinham nessas imigrações de húngaros para o português, e ela foi assim a primeira incentivadora de fato até de eu optar por ser professora, porque ela já pegava a cartilha até antes de eu entrar na escola, me orientando nas primeiras [...]. (Profa. Helga)

[...] entrei na escola já com um nível de conhecimento de quarto ano, porque aprendi tudo em casa, fui ensinada pela Lena [...] aos cinco anos eu fui alfabetizada... Ela me ensinava e nem era por cartilha, já era por texto, também tinha a cartilha, aquela coisa das sílabas, mas ela usava muito texto, contava muita história [...]. (Profa. Maria)

Durante o processo de recolha dos depoimentos foi solicitado aos professores que comentassem as leituras realizadas no momento posterior ao ensino primário, ou seja, aos hoje conhecidos como Ensinos Fundamental e Médio. Por algumas falas dos entrevistados, é

³ Utilizaremos para transcrição de entrevistas fonte Comic Sans MS, corpo 11 e itálico. (Nota dos editores)

⁴ Para sentirem-se mais confortáveis e poderem falar sem restrições, os professores entrevistados solicitaram que seus nomes fossem modificados. Assim, seguindo a solicitação feita, os nomes que aparecem neste artigo são fictícios.

possível perceber que o nível de exigência de leitura na escola era bastante grande, porém o que fica mais transparente é que este primeiro momento de encantamento que os entrevistados experimentaram no início de suas vidas de leitores vai aos poucos indo embora:

[...] no ginásio eu lia muita coisa, "Viuvinha", "Moreninha", "Cinco minutos" e outros clássicos da literatura brasileira e portuguesa... Era muito duro, não sei se entendia direito. (Profa. Vanda)

[...] no início do ano já tinha uma relação que você teria que ler porque um dia serviria para alguma coisa, mas eles colocavam um asterisco naqueles que seriam obrigatórios, fundamentais... Era uma lista enorme [...]. (Profa. Helga)

[...] no colegial eu tive que ler todos os clássicos, romantismo, li bastante, eu tinha uma professora que chamava Neubel, ela era louca, ela mandava a gente ler dois clássicos por bimestre e depois vinham as provas [...]. (Profa. Sandra)

[...] no colegial teve também muitas leituras que a professora... Ela era terrível, obrigava mesmo a ler, fazia chamada oral todo dia, todo dia ela sorteava e o que tirasse na chamada oral era nota e ia para a carteirinha e tudo [...]. (Prof. Flávio)

[...] era muito exigida a leitura, principalmente dos clássicos, tínhamos que ler todos eles desde cedo e estar preparados para as cobranças que viriam depois [...]. (Prof. Cláudio)

Pelo que se percebe nestas exposições, a questão da leitura na escola era bastante valorizada e exigente. Parece que a escola tinha o dever de oferecer os livros para depois cobrar o entendimento deles nas avaliações que seriam realizadas. Porém, pelo que dizem os entrevistados, a leitura ficava restrita a uma simples memorização para posterior explanação do que haviam lido.

Com a escola seguindo o pensamento tecnicista dominante no período de formação inicial dos professores, o que transparece nestas falas é a questão do aluno como mero executor de tarefas e não como um ser capaz de elaborar seus pensamentos, buscar na leitura respostas por ele almejadas e atribuir sentido à leitura.

Talvez esta relação com a leitura na escola — uma relação de mera execução de tarefas e, em alguns casos, apenas vocalização — já seja uma pista para entender o porquê, apesar do grande volume de leitura exigido, de os entrevistados atribuírem aos círculos fora da escola uma maior importância para sua introdução no mundo da leitura. Dizem eles:

[...] neste emprego - que era em uma escola - eu tive a sorte de manter relações com pessoas mais velhas do que eu, que adoravam poesia, então eu fui apresentado a Fernando Pessoa, através destas relações de amizade, conheci na escola pessoas ligadas ao movimento estudantil que me apresentaram ao marxismo, e eu comecei a ler, então,

vamos dizer assim, o prazer pela leitura não aconteceu graças aos professores, mas graças a algumas relações que eu tinha [...]. (Prof. Cláudio)

Eu lia muito... Mas eu sempre tinha mais incentivo da família do que da escola, no ginásio eu lembro de ter lido poucos livros pela escola e eram aqueles clássicos da literatura juvenil... Como era... Aqueles do tipo "A ilha perdida", coleção Vaga-Lume... Tinha os livros didáticos, todos aqueles livros... Em termos de literatura eu lia muito mais por recomendação dos meus pais, por exemplo [...]. (Profa. Maria)

No livro *A leitura em questão*, Jean Foucambert afirma:

[...] ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Logo ao encontrar em seus círculos de amizade, de trabalho, ou mesmo na família, um objetivo mais real para a leitura, em que questões podem ser respondidas e sentidos podem ser atribuídos, em que não deverá ser feita uma mera reprodução, os professores encantaram-se com a leitura e adentraram um mundo em que se sentiram pertencentes a um grupo. Neste novo contexto, a leitura estabeleceria, como disse Bakhtin (2006), uma interconexão da linguagem com a vida social. Tratar a leitura apenas como tarefa ou como aquisição de hábito, como muitas vezes ouvimos nos discursos oficiais, também não seria suficiente para a formação de novos leitores.

Segundo Arena, tratar a leitura apenas como hábito, gosto ou prazer seria ineficiente, pois esta acaba sendo:

[...] ações de superfície restritas às áreas do treinamento, quando se pensa em hábito, e às áreas das sensações quando se pensa em gosto ou prazer. A leitura de um objeto definido estaria distanciada dessas duas áreas e mais aproximada de uma outra, a da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações (ARENA, 2003, p. 55).

Para tratar da leitura como prática social e como um meio de inserção em determinado grupo, parece ser relevante o recurso a certos conceitos apresentados por Pierre Bourdieu. Para este autor, o que existe no mundo social são relações objetivas entre os agentes que compõem a sociedade, relações que se desenvolvem dentro de variados campos. O campo é um espaço de posições que funciona principalmente com capitais que são específicos e que determinados grupos do campo possuem. Nas palavras de Bourdieu:

Todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças [...] É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz o agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa no campo, se sabemos de onde ele fala [...] (BOURDIEU, 2004a, p. 22-23).

Para Bourdieu os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, a posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* seriam requisitos para que as ações no campo se consolidassem.

O *habitus* seria uma predisposição para ações, como o que está no interior é exteriorizado. O *habitus* seria um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis, que pode funcionar como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações.

Em *A economia das trocas simbólicas* (1974), Bourdieu defende que *habitus* significa o sistema de esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura e somente esses. O *habitus* apresenta um caráter gerador que pode ser utilizado pelo sujeito em diferentes situações — cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Bourdieu afirma que para o ator social tentar ocupar um espaço no campo é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar.

Dentro de cada campo a posse de capitais determina o posicionamento espacial dos agentes, os capitais podem ser de diversas ordens, como: capital econômico, capital social, capital cultural. O capital cultural pode ser definido como o acúmulo de bens simbólicos. Este capital pode existir sob três formas: incorporado (recebido por meio da família e das primeiras relações sociais); objetivado (aquisição de bens culturais como livros, obras de arte etc.); institucionalizado (materializado por meio de diplomas escolares).

Nessa linha, pode-se dizer que, para se sentirem inseridos e participantes dentro de um determinado campo, os professores entrevistados perceberam a necessidade de recorrer a determinadas leituras, muitas vezes fugindo do que era obrigatório na escola, procurando obter nessas leituras um acúmulo de capital cultural do qual sentiam falta. Assim, dizem:

[...] *eu tinha uma amiga, o nome dela era Lita... E eu admirava muito ela... Ela sempre falava "você viu tal coisa, você leu aquilo", então para começar a conversar com ela você*

tinha que saber, porque ela lia e, apesar de os professores incentivarem muito a leitura, eu acho que os colegas influenciam bastante [...]. (Profa. Helga)

[...] eu sempre ganhava muitos livros das tias, da madrinha, da minha mãe, aqueles livros infantis, tinha umas histórias bem bonitinhas e a partir daí eu fui gostando bastante de ler [...]. (Profa. Vanda)

[...] tinha pessoas naquela época que trabalhavam comigo e tinham uma boa formação, liam muito, e que comentavam e os comentários contribuía para que eu também lesse e ajudavam na minha formação. (Profa. Olga)

[...] muita leitura eu fazia em paralelo, por conta do movimento estudantil, eu lia Marx e outras coisas, que as pessoas do movimento indicavam, eu tinha necessidade de entender porque as coisas eram do jeito que eram... E também porque os amigos dos movimentos achavam que estas leituras eram importantes. (Prof. Flávio)

Recorrendo a Bourdieu, Roger Chartier (2001) dirá que o hábito social é o que um grupo humano compartilha em termos de um sistema de representações que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social, de atuar. Ao encontrar em suas relações um grupo que apreciava e via sentido na leitura, os entrevistados parecem ter sentido uma maior necessidade de também procurarem nos livros aquilo que os colegas viam. Para sentirem-se em sintonia com as pessoas com quem mantinham relações, a busca pela leitura passou a ter um sentido maior. Ao que parece, a leitura colocada como prática social e cultural que implica intencionalidade e elaboração de sentidos tinha muito mais significado do que apenas a realização de tarefas.

Segundo Foucambert:

*[...] para uma criança pequena, aprender a ler está longe de ser início de uma questão técnica, mas sim o ingresso numa nova maneira de ser, a conquista de um modo de pensar mais abstrato, mais distanciado, mais teórico. Esse exercício supõe a afirmação e o reconhecimento de um *status* diferente, não o que resulta da aquisição desse conhecimento novo, mas o que torna possível a sua construção (FOUCAMBERT, 2002, p. 110).*

Embora os professores entrevistados não fossem mais “crianças pequenas”, parece que lhes aconteceu justamente o que diz Foucambert: por meio de suas relações, a leitura lhes apresentou este novo modo de pensar, forneceu-lhes um novo *status* perante o grupo, deu-lhes novas ferramentas para construção do conhecimento que vinham adquirindo.

Pensando na leitura como prática social, é possível entender que esta prática pode ser adquirida não apenas na escola, mas também dentro dos círculos sociais, embora a escola

possa ser fundamental neste processo, pois se pensarmos que nem todos os alunos apresentam as mesmas condições dos entrevistados, ou seja, nem todos têm familiares que valorizam a leitura, nem todos têm a sorte de conviver com pessoas que os incentivam a ler, nem todos podem aumentar seu capital cultural por conta própria, resta à escola tentar aproximar estes alunos dos livros e não formar apenas alunos alfabetizados com conhecimentos básicos da língua, mas, principalmente, formar alunos que apresentem condições de ler o mundo e, se não conseguirem modificá-lo, pelo menos, entenderem-no.

3 AS IMPLICAÇÕES DA LEITURA NO DIA A DIA DOCENTE E O EMBATE ENTRE TEORIA/PRÁTICA

Após a rememoração das práticas de leitura no período de formação inicial, foi pedido que os professores se lembrassem de seu período de graduação e das leituras realizadas então. E o que ficou claro foi que as leituras, seguindo o que acontece no Ensino Médio, continuaram mecânicas, ou seja, realizadas apenas para verificação de conteúdos em avaliações ou para cumprir créditos, sem muito sentido para a vida destes profissionais.

Daí ser importante destacar que com exceção de duas entrevistadas (Helga e Maria) todos os outros professores são provenientes de famílias sem uma grande tradição de leitura e com pouco acesso ao capital cultural. Advindos de setores sociais de baixo poder econômico, com pouco contato com a cultura dominante, submetidos a um sério processo de exclusão dos bens culturais, logo, seria legítimo esperar que, ao conseguirem, diante de muitas dificuldades, entrar em cursos de graduação, grande parte da defasagem fosse suprida, porém não é o que se percebe, principalmente no que diz respeito às leituras voltadas para as questões pedagógicas e educacionais.

Segundo os entrevistados, a leitura durante o período de graduação nunca foi muito privilegiada, quando acontecia vinha em forma de excertos de livros, apostilas ou mesmo resumos dados pelos professores. Todos os entrevistados fizeram o curso de licenciatura, porém isto pouco contribuiu para que refletissem sobre o seu papel como profissionais docentes e sobre o papel da educação. Esclarecendo:

[...] como era um curso de exatas, a gente lia muito pouco, até mesmo na licenciatura, lembro de algumas coisas... Piaget e alguns outros, mas não sentia que isto preparava para nada, era meio pra cumprir os créditos [...]. (Prof. Orlando)

Pedagogia foi um curso que não me marcou, era um curso que fazíamos meio que por obrigação, para poder dar aula, eu comecei a dar aula em 1982 e [...] mas nós desprezávamos, porque o que era importante e o que valorizamos era a formação em História, a pedagogia para mim não passava de baboseira, eu tenho claro isso hoje e lamento, porque era uma visão profundamente equivocada e limitadora que fazia da educação, mas era assim, era algo que não respeitávamos não [...]. (Prof. Cláudio)

Eu lembro que tinha assim algumas matérias, prática de ensino [...] eu lembro que falava de Piaget de Vygostky, esses... Falavam da sala de aula, o que a gente tinha que fazer, faziam alguma perguntas, só isso. (Profa. Sandra)

[...] eu tive também que fazer a licenciatura, mas pra mim, infelizmente, era uma coisa muito abstrata aquilo tudo, a gente lia, lia e eu achava muito distante, eu me lembro bem que a gente lia muito Saviani, que foi o que a gente mais debateu, eu tive oportunidade de assistir a uma palestra de Paulo Freire, porque ele era professor da PUC nesta época, mas não se trabalhou nenhuma parte mais teórica, nenhum livro dele, e as discussões eram baseadas em xerox de alguns capítulos de livros, eram fragmentos, nenhum deles a gente lia o livro inteiro [...]. (Profa. Vanda)

A licenciatura deveria preparar para dar aula, mas com certeza ela não preparou, a gente vai aprendendo no dia a dia, no cotidiano, a gente vai aprendendo, vai adquirindo experiência na convivência com os professores e com os alunos e num trabalho de estudo frequente que você tem que ter. Eu fazia mais leituras por conta própria do que pela faculdade [...]. (Prof. Eduardo)

Um dos motivos para essa falha — no que diz respeito ao aprofundamento das leituras pedagógicas e a discussões a respeito da educação nos cursos que preveem a licenciatura — talvez possa ser a questão das constantes reformas educacionais. Entre outras resoluções: a Lei da Reforma Universitária criada em 1968, que institui a licenciatura curta para o magistério de quinta a oitava série, possibilita a opção por uma formação mais rápida e econômica. Alguns dos professores entrevistados tiveram este tipo de formação, optando pela licenciatura curta. Segundo Palma:

[...] alguns críticos desse modelo argumentam que passou a ser dada ênfase maior aos conteúdos pedagógicos em detrimento dos conhecimentos disciplinares, ou seja, o “como ensinar” ganhou o primeiro plano. De fato, não foi o que aconteceu, pois houve um empobrecimento tanto da parte de formação especial quanto dos conteúdos pedagógicos, ou seja, a crítica não encontra amparo na realidade, uma vez que a carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos é insuficiente para permitir uma formação adequada também nesse campo curricular [...] ao lado dessa precariedade reservada aos conteúdos pedagógicos, soma-se a redução de carga horária também dos conteúdos disciplinares específicos [...] (PALMA, 2004, p. 245).

A observação de Palma pode ser vista como comprovada em algumas das falas dos professores entrevistados:

[...] mas eu acho que na parte da leitura mais geral da pedagogia, da filosofia, o professor de Educação Física é altamente defasado, prejudicado, tanto que é observado com facilidade nos próprios profissionais que não têm acúmulo nenhum de leitura, portanto não sabem nem se expor em um debate. (Prof. Flávio)

Olha a minha graduação foi péssima, porque foi a primeira turma que voltou do reinício do curso de geografia. Então o profissional que trabalhava, eu não sabia disso, depois é que eu fui saber, os profissionais que trabalhavam eram pessoas velhas, não tinham jovens trabalhando lá com a gente. Um professor dava três ou quatro disciplinas, mas era aquele professor que era polivalente, tinha um professor que a gente sabia que bebia, então nós não tínhamos respeito. (Profª. Olga)

Como se observa nos trechos acima, a graduação parece apresentar uma falha tanto em conteúdos específicos das disciplinas quanto em conteúdos pedagógicos. A graduação, que deveria ser um momento de preparação para a vida profissional, parece não estar cumprindo seu papel. Pensando no que foi dito pelos entrevistados e lembrando um pouco da história da educação no Brasil, é possível perceber que o problema das desigualdades culturais está presente no sistema educacional. Privados de um grande acúmulo de capital cultural devido às suas origens, os professores também não o alcançam ao entrar na universidade. A perpetuação das desigualdades continua: o pouco acesso à chamada grande literatura, a falta de discussões aprofundadas e um discurso pedagógico incapaz de atingir esses professores corroboram para que a situação destes permaneça quase inalterada, tendo que buscar uma formação mais sólida — aqueles com um pouco mais de consciência — fora dos círculos instituídos formalmente. Como se pode observar nas narrativas abaixo:

[...] eu sabia que ia ser professora um dia, aí neste período eu já comecei a trabalhar, eu prestei um concurso público, fui trabalhar na UNESP, aí eu já me interessava, eu já estava dentro da Educação, então o que eu via eram processos, eram teses, era tudo dirigido à Educação, eu lia e me interessava [...]. (Profª. Sandra)

[...] mas não era uma coisa muito constante... Muita leitura eu fazia em paralelo pra tentar mesmo entender o papel da educação, então algumas leituras foram mais por opção, como ler Marx e outras coisas, mas eu lia por iniciativa própria. (Prof. Flávio)

O que eu acrescentei depois de 2003 foram os teóricos da Educação, que eu lamento não ter entrado mais cedo na minha vida enquanto educador, mas é um problema de formação isto e cabe às universidades darem conta. (Prof. Cláudio)

Assim, acredita-se, fica evidenciado o difícil papel a que são submetidos alguns educadores. Embora tenham conseguido uma razoável ascensão devido à entrada na

universidade, as defasagens continuam, o embate entre teoria e prática permanece, o deficitário acesso às teorias educacionais e as poucas oportunidades de uma sólida formação acentuam as dificuldades para o enfrentamento do dia a dia na escola, com mais clareza de seu papel, e até mesmo de solidificação de sua identidade.

Embora tenham se formado há mais de vinte anos, poucos entrevistados tiveram contato com uma formação continuada mais extensiva, além dos cursos de complementação pedagógica — apenas um concluiu o Mestrado — muitos fizeram cursos de especialização, mas todos por iniciativa própria, sem que houvesse um real incentivo das instituições em que trabalhavam. Isto pode demonstrar que o Estado pouco faz para melhorar as condições de trabalho e a aquisição de saber dos profissionais docentes.

Esta situação de busca individual por uma melhor formação encontra base em Foucault quando se refere às críticas feitas aos profissionais da educação. Segundo o autor:

[...] numerosos trabalhos, artigos e revistas trazem todo ano informações diversificadas. É indispensável que os professores sintam uma necessidade imperiosa de conhecê-las, ainda que só para desmentir a informação sobre o iletramento dos professores (FOUCAULT, 2002, p. 31).

Dessa forma, ressalta a importância de ser intensificado o estímulo a práticas de leitura, à busca de conhecimento por parte de docentes. Esses são desafios que o professor deve enfrentar para não apenas melhorar suas condições como profissional, mas também como ser humano crítico.

Algo que foi possível registrar por meio das entrevistas com professores foi que suas famílias viam na escolarização e na leitura uma possibilidade de crescimento e, por isso, valorizavam muito a escolarização dos filhos. Segundo Souza:

[...] a melhoria do nível de escolaridade da população brasileira vincula-se, em primeira instância, à percepção e ao sentido estabelecido pelas famílias das classes média e popular à educação dos filhos as quais são mobilizadas por valores e motivos diferentes ao processo de escolarização. É patente que a classe média no Brasil, em geral, é formada por pessoas que, de alguma forma, já detém um nível de escolarização, e veem a escola como um espaço de manutenção e ampliação do *status*. No que concerne à classe popular, os pais, em geral, não possuem “cultura letrada”, atribuem à escolarização dos filhos via única de possibilidade de promoção social, levando-os, muitas vezes, a realizar sacrifícios em busca do mesmo *status* (SOUZA, 2006, p. 82).

Assim, os professores detinham representações a respeito de leitura, da escrita e dos estudos — passadas por suas famílias — que os faziam acreditar que esses atos poderiam

concorrer para mudar para melhor o rumo de suas vidas, mesmo que de certa forma se sentissem excluídos. O valor simbólico dos bens culturais estava presente em suas perspectivas.

[...] *nesse lance de escola minha mãe pegava muito no lance de ler e meu pai da matemática e eu achava assim maravilhoso, meu pai saber matemática, saber tabuada, fazer contas, multiplicação, divisão, e hoje que eu vejo que minha mãe era muito inteligente, porque ela tinha só até o 4º ano primário, mas ela mandava a gente ler e já decorava e depois fazia pergunta e tomava o ponto [...].* (Profª. Sandra)

[...] *tinha aquela coisa de ler pra mãe, de ser elogiado e tal [...].* (Prof. Cláudio)

[...] *porque não havia uma tradição de leitura na família, embora meus pais fossem alfabetizados eles não tinham o hábito de ler jornal, mas mesmo assim eles ficavam muito contentes quando eu lia alguma coisa, eles gostavam disso ... sempre incentivavam [...]* (profª. Vanda)

Este incentivo à leitura e à consciência da importância dos estudos criou desde cedo para essas pessoas a necessidade de buscar nos livros maneiras para entender o mundo e descobrir coisas novas. Cabe lembrar que os professores são quase que diariamente vistos como grandes vilões da educação, com baixo nível de leitura. Recentemente os principais jornais de São Paulo apresentaram em suas manchetes o professor como um dos profissionais mais mal preparados na sociedade brasileira. Este fato ocorreu após a divulgação das notas de uma prova realizada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para avaliar o conhecimento dos professores contratados.

Nessa discussão foram desconsiderados diversos fatores, como a qualidade da formação, a precariedade das instituições escolares, os baixos salários e as condições adversas da profissão, os professores foram qualificados como péssimos profissionais.

Nas entrevistas realizadas para este estudo foi possível perceber que, apesar de nem todos utilizarem de maneira mais sistemática a leitura como enriquecimento de suas aulas e entendimento de sua profissão, fica claro que, de uma maneira ou de outra, os professores buscaram na leitura possibilidades de melhoria pessoal e profissional. Isso pode ser observado nos exemplos que se seguem:

Com o passar do tempo, com a politização aumentando aos poucos, me envolvendo com o movimento estudantil, eu fui ampliando um pouco o leque das leituras. Depois de formado as leituras são muito voltadas para os jornais, para as revistas, alguns livros sobre Educação Física, as leituras para concursos públicos abrem também um pouco o leque, na parte da pedagogia é o mais forte, o mais forte são as leituras pedagógicas, por exemplo, a leitura das obras de Paulo Freire. E eu sempre procuro transmitir o que

absorvo das leituras nas aulas, tentar dar uma aula um pouco diferente, experimentando diversas metodologias [...]. (Prof. Flávio)

[...] o que há de novo nestes últimos 5 ou 6 anos são os teóricos da Educação e que eu acho que me ajudam bastante a ter um fazer diferente, me permite olhar para trás e perceber alguns equívocos e construir o meu dia a dia de uma forma diferente e ter um pouco mais claros os meus objetivos no campo político no sentido de escolha de caminhos, de valores para atingir determinados fins, que é sempre o da emancipação[...]. (Prof. Cláudio)

[...] porque eu não sou uma pessoa que lê muito sobre um assunto só, eu me canso. Eu leio coisas pedagógicas, a revista Nova Escola, apesar do pessoal falar um monte de coisa contra eu, leio porque eu gosto de ver experiências que as pessoas fazem, tem coisas que você percebe que são bobinhas, mas tem coisas que são interessantes. Eu leio revistas de artistas, com um monte de bobagens, quando eu estou cansada e preciso, tenho lido coisas de teóricos da educação, porque eu acho que me dá suporte, no sentido de suportar mesmo, pra aliviar um pouco do peso dos anos que eu tenho [...]. (Profa. Olga)

Com certeza eu acho que as leituras influenciam meu trabalho... Olha... eu nunca gostei de ler os livros teóricos, eu leio porque sei que eles são necessários até para a própria formação da gente, mas eu sempre dei preferência mesmo para os livros de ficção. À medida que eu leio os livros, principalmente os de literatura, eu vou enriquecendo muito o meu conhecimento, no sentido de trabalhar em sala de aula, então, por exemplo, eu estou lendo um poema, um livro qualquer, eu já vou pensando em como usar em sala de aula, em que isso ajudaria meu aluno, que riquezas traria para ele... (Profa. Vanda)

O que fica evidente nestes exemplos é que a leitura, tanto de materiais pedagógicos quanto da literatura em geral, é imprescindível para um melhor desempenho em sala de aula, ou, como o dito por uma professora, até mesmo para suportar as agruras do cotidiano.

Em relação aos professores entrevistados pode-se afirmar que estes foram construindo seus caminhos ao longo de sua jornada e com a ajuda de práticas de leitura conseguiram, muitas vezes, repensar seus posicionamentos profissionais e pessoais. Para Foucault (1994), a leitura adquire sentido se a ela forem atribuídos sentidos que possibilitem transformações, logo, para os professores entrevistados a leitura parece estar cumprindo um papel importante.

Ao ler e encontrar sentido em suas leituras, os docentes foram se atualizando e modificando a sua prática. Isso criou uma relação dialógica entre eles e os livros. Segundo Bakhtin (2006), o sujeito se constitui em relação ao outro, logo o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação; a subjetividade é construída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. As relações dialógicas são as relações de sentido

que se estabelecem entre dois enunciados. Todo enunciado vem perpassado de crenças, valores, pontos de vista.

Ao estabelecer estas relações com os diversos textos que criam o real é que surge o dialogismo, na real comunicação os enunciados são dialógicos. Para Bakhtin (2006), todo enunciado se constitui a partir de outros enunciados, ele sempre apresenta no mínimo duas vozes, a de quem constrói e aquela em oposição a qual se constrói. Estabelecendo estas relações dialógicas, os professores refletem sobre si mesmos e sobre suas práticas, tornando-se mais autônomos e mais participativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pode-se dizer que práticas de leitura são fundamentais para a constituição dos profissionais docentes. Ao tratar das práticas de leitura o que se pode perceber é que, embora nem todos façam leituras apenas voltadas para as questões educacionais, estas estão presentes em seu cotidiano, seja em busca de uma maior compreensão dos processos educacionais, seja para melhor preparar suas aulas ou apenas para distração. É também possível perceber que existe uma valorização da leitura, os professores demonstram saber que de alguma maneira ela terá influência positiva em seu cotidiano.

Logo, simplesmente aceitar críticas que afirmam existir falta de leitura entre professores representa, no mínimo, corroborar com um grande equívoco. O que se nota é que há uma falta de sistematização para o exercício da leitura. Um trabalho que permita aos professores aprofundarem os conhecimentos específicos das disciplinas que ministram, que trate de assuntos que permeiem a constituição da sociedade, que possibilite um maior acesso a textos e autores, com certeza poderá concorrer para um melhor entendimento do campo educacional. Nesse caminhar os professores, pela prática do ato de ler, identificarão o importante papel da leitura em suas atividades diárias e realmente se beneficiarão dos aspectos positivos de leituras.

Por meio da pesquisa ficou também bastante evidente a importância dos primeiros incentivadores da leitura, sejam eles familiares, sejam os primeiros professores. Essa é uma marca que vai ser levada para o resto da vida. O fato de alguns entrevistados até se emocionarem ao se lembrar de seus primeiros contatos com os livros mostra a importância desse momento em suas constituições de leitores competentes.

Outra observação necessária, com base nas pesquisas, refere-se aos cursos de graduação e de formação contínua. É importante que tais cursos repensem seus conteúdos e que os responsáveis pela implementação das políticas públicas voltem seus olhares para os docentes e suas vivências, pois aí podem estar algumas das respostas para o que a sociedade tanto espera: uma Educação que realmente traga melhorias e efetivamente se realize.

TEACHING FORMATION AND READING PRACTICES: INITIAL EXPERIENCES AND IN THE PROFESSIONAL ACTING

Abstract

The objective of this work is to present an analysis of the results of a study about the reading practices of a group of teachers from the public school, discussing how these practices constitute themselves since the initial formation until the teaching period. The selected teachers had their formation between the end of the 60's and the beginning of the 80's, remaining as teachers of the public school for the next twenty years. Using as methodology the narrative research, we are going to discuss how the reading appears in the lives of these professionals, what their representations about it are and how the reading permeates their lives and their actuations in the school, passing through the first contacts with the books until the collision between theory and practice, observed in the speech of the teachers who were interviewed, always taking into account the teaching formation.

Keywords: Teaching Formation; Reading Practices; Representations; School; Narrative research

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATI, Maria do Rosário Longo (org). *Atuação de professores — propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara, SP: JM Editora, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *A construção do “herói” – Leitura na escola – Assis 1920/1950*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

BOLDARINE, Rosaria de F. *Representações, narrativas e práticas de leitura: Um estudo com professores de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós-Graduação em Educação — UNESP/Marília; Área de concentração: Educação brasileira. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Raquel Lazzari Leite Barbosa; 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004b.

_____. *A reprodução*. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre. RS: Artmed, 1994.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *A formação de professores: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições, 2001.

NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

PALMA, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas na formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O Conhecimento de si — Estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: *Revista Educação em Questão*. V. 25, n. 11, jan./abr. 2006, pp. 22/39, Natal, RN: EDUFRRN, 2006.

Data de recebimento: 24/02/2012

Data de aceite: 20/04/2012